

対話的・協働的な活動により深める創作指導 小学生・教員養成課程学生を対象とした実践から

今 成 満*・浅 井 暁 子*・時 得 紀 子**

(平成30年4月4日受付；平成30年5月24日受理)

要 旨

本研究では、小学校児童、及び教員養成課程に学ぶ大学学部生を対象に対話的、協働的な学びを取り入れた音楽授業を試みた。そして、その有効性と課題について考察をした。

小学校の実践では、音楽は大好きだが授業は苦手だとする男子の割合が高いことから、男子も積極的に取り組めるようなジェンダーバイアスの解消を目指した音楽授業に取り組んだ。その結果、グループによる協働での音楽づくりの活動においては、男子の学習への参加を促すことに資する傾向が見られた。

一方、教員養成学部 of 学部生においては、個人による活動ではなく、複数人で多声部による曲を創作するという環境が、音楽を構成する最小の断片である動機（モチーフ）への意識や音楽の仕組みへの関心をより高めることに有効であることが明らかとなった。この他、創作を実際に体験することで、学生が将来の教育現場をより具体的に意識できるようになるなどの意識の変化が、授業後の記述からも明らかになった。

KEY WORDS

音楽づくり，創作，対話的，協働的，グループによる活動

はじめに

小・中学校学習指導要領 音楽においては、音楽を形づくっている要素を理解し、それらが導き出す音楽的效果について知覚することが目標のひとつとされている。これらの目標から、小中学校の音楽科の授業において、音楽の仕組みや構造に着目させるとともに、生涯に亘って音楽をより深く味わうことのできる児童・生徒の育成がめざされていることが読み取れる。

また、この目標は、「音楽づくり」と「創作」の表現領域においてのみならず、器楽や歌唱、鑑賞の全ての領域において総合的に達成が目標されているものである。しかしながら、音楽を実際に作り上げる行為は、音楽の仕組みについて実感をもって学ぶことができるアクティブ・ラーニングと捉えることもでき、音楽の内側を理解するという側面において創作、すなわち小学校における「音楽づくり」の活動が、取り分け有効な学修手段であると筆者らは捉えている。

また、音楽の構造に着目するには、音楽を全体的に1つと捉えるのではなく、音楽を構成する1つ1つの要素や特徴を細分化して捉える力が欠かせないものと考えている。具体的には、本稿で取り上げるリズム創作の実践において、「音色、テクスチャ、リズム、速度、強弱、拍の流れやフレーズ、音の重なり、形式、構成」など音楽を特徴付けている要素と、「反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係」など動機を素材として構築される音楽の仕組みに意識を向け、表現したいイメージに合ったものをそれぞれ選択することに重きを置き、目標に設定することとした。一方で、児童の音楽活動に対する感心や意欲は、音楽そのものを生活の中で楽しむことで高まる。表現活動が生活の中で生きて働くものとなった時に、学習への満足度は向上し、児童が得た達成感はその活動への原動力となる。認知面と情意面のバランスを図りながら学習内容を組織していくこととした。

また、筆者らはこの目標達成において、グループ活動によってアイディアを出し合うことで学習する、対話的・協働的な活動環境がより多様な音・音楽への気付きを得るなど、有効に働くのではないかとした仮説を立てた。その上で、小学校児童、及び教員養成課程に学ぶ大学学部生を対象に対話的、協働的な学びによるそれぞれの音楽活動を経て、得られた成果と課題について考察するものである。

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所 **芸術・体育教育学系

1 今日の課題を踏まえて

本研究の対象とした5・6年生（複式学級）児童の意識を鑑みると、音楽は大好きだが、音楽の授業は苦手と感ずる男子の割合が高いことが課題として挙げられた。発達段階や学級集団の特性、歌唱や楽器の技能に対する個人差等、様々な要因があると考えられるが、経験的に捉えるならば、この学齢期の児童には共通して見られる傾向であるといえる。その一方で、打楽器やボディーパーカッションなど、リズム主体の演奏表現や、音楽を構成する要素に着目し、グループによる協働で創作に取り組む音楽づくりの諸活動には、むしろ男子の方が積極的に取り組む傾向が見られた。

津田正行⁽¹⁾は、「一般に音楽に苦手意識を感じるのは男子が多い。（略）音楽な苦手な子ども、特に男子が音楽づくりの学習に熱心に取り組んでいるという声を聴く。音楽づくり、創作の充実、ジェンダーバイアスの解消にもつながっていく可能性を含んでいる。」と述べ、小学校における創作、すなわち音楽づくりの活動がもたらす効果を指摘し、男子の音楽への苦手意識の解消につながることに期待を寄せている。筆者らも、音楽づくりは歌唱や器楽の技能の習得状況の度合いに依らずとも、音楽要素や構造を理解し、協働で表現の工夫を行うことが容易であることに加え、既修の技能差異に依らず、課題解決や自己実現が可能になるという傾向をさまざまな実践を経て検証を進めてきた。

また、今次の新しい学習指導要領を受け、次の2つの事柄が今後さらに重要になるものと考えている。その1つは、個々の技能の習得状況に依らない対話的で協働的な学び中心の学習過程による音楽づくりの実践であり、2つ目は児童の生活や社会との関わりにおいて必然性や志向性を有し、学習の達成感や満足感の担保性を高める実践である。これらを踏まえた上で、学級担任と連携して教科横断的な視点による単元を構想し、音楽づくりの学習を対話的・協働的に組織し、児童の学習への満足度を担保しながら実践研究に取り組んだ。

2 新学習指導要領における育成すべき資質・能力との関連について

折しも「文部科学省教育課程企画特別会論点整理」で、学習する児童の視点に立って、育成すべき資質・能力の3つの柱が示された。これに呼応する形で、次の3つの視点で児童の学びを改善しようという試みを進めていた。

2.1 問題発見、解決を念頭に置いた深い学びの実現

高学年となり思春期の入り口に立った児童にとっては、音楽は生活の中で身近な存在であり、音楽的嗜好や、音楽と関わる物理的な時間にも個人差が広がってくる。また、発達段階を経ることで、成長とともに児童は次第に音楽に感情移入や没頭する体験をするようになり、さらには、学校行事や対外的行事において音楽が心情にもたらす影響力を感じ始める様子が見てとれる。そして、教科学習の中の音楽とは別に、音楽の有り様を学校生活に求め、それを利用することで集団生活をより良いものにしようとする意識が高学年児童に芽生えてくるのである。

奈須正裕⁽²⁾は、「本物の実践」に可能な限り文脈を近づけて学びをデザインすることをめざして、授業におけるコンテキスト（文脈）生成を提唱している。このオーセンティック（真正）な学習概念を、前述の児童の発達段階を踏まえながら音楽科に当てはめて考える時、児童は、音楽は自分や仲間にとって大切だということを自覚し、自分たちも音楽を生み出す主体になれることに気付くものと考ええる。また彼らはその可能性に期待を寄せ、自分たちの作品の完成に至る問題解決のプロセスを追体験し、自分毎として納得する、という学びの道筋をデザインできるものと筆者らは捉え、こうした学びのデザインを授業に生かしていくこととした。

2.2 他者との協働による、対話的な学びの過程の実現

研究の対象として、高学年児童に対して、アクティブ・ラーニングの学習プロセスによる習得学習の過程について先行研究⁽³⁾を行なった。

実践は、5年生（9名）6年生（8名）の複式学級（うち1名は特別支援学級在籍）に対して、音楽、国語、総合的な学習の時間、学校行事から成る教科横断的な視点による単元構成を構想した。その学習過程における、児童の成果物や対話、振り返りの作文などのデータの特質を解釈し、仮説を生成した。

リコーダーを用いた器楽表現において、学習課題の自立解決では、技能系の内容に対して不安を抱いたり、解決手段に迷ったりする児童が多く見られた。しかし、対話による協働解決によりその不安や迷いが緩和され、音楽表現を

楽しいと感ずる児童が増えた。音楽づくりの学習では、技能的な差異の問題以上に基本的な音楽要素のある程度の理解が課題となることが想定されるが、対話的・協働的な学習過程がこの難題を補う効果をもたらすのではないかと仮説をたてた。

2.3 見通しをもって継続して取り組み、活動を振り返って次につなげていく、主体的な学びの過程の実現

学級の児童が、オリジナルの音楽を創って発表するという目標に納得できたならば、学習の必然性は高まり、学習意欲は増す。そして、「一体どのような音楽をつくって行くのか」という共通のイメージを描き共有することが、協働で音楽をつくっていく際の判断の基準となっていくであろう。また、つくりたい音楽の様式や形式に関連した知識やスキルのプロトコルを教師が明らかにすることで、児童は学習活動の見通しを立てたり活動を振り返ったりしながら、主体的に学んでいくことが可能になると考える。

3 研究の方法

3.1 単元の目的設定（図1）

2016年度3学期の題材について、当該学級担任との打ち合わせしたところ、担任は次のような願いを述べた。

「自分は音楽指導が苦手だけれども、音楽の重要性は分かっている。音楽活動に対する意欲が高い集団なので、音楽の役割や素晴らしさに気づかせる活動を仕組みみたい。」

しかしながら、冒頭でも述べたように筆者の課題意識は、当該学級児童が高学年になるにつれて生じている実態にあった。合唱や器楽中心の学習を好まなくなっている男子と、よりそういった表現に熱心になっている女子の姿があった。一方で男女を通じて「音楽は好き」であり、「アーティストのように音楽をつくってみたい」「卒業式で歌いたい」という希望があったため、音楽づくりを中心にした、卒業ソング制作を担任に提案したのである。

3.2 教科横断的な視点による単元構成（図2）

卒業式で発表するオリジナルソングを創作するには、作詞や練習等の時間を合わせると、音楽科の授業時間だけでは到底補えない。さらには、児童の6年間の学内外での学び、生活体験を踏まえた思い出をベースとして、歌詞、旋律、シュプレヒコールによる物語を紡ぐ作業に取り組む時、文化の創造の側面から、教科横断的な視点によるプロジェクトが必要だと考えた。

具体的には、音楽と国語の学習成果を関連づけるとともに「音楽としてメッセージを伝える」という課題設定を行った。そして、総合的な学習の時間も活用しながら、自分事として卒業式へ向かう準備を進めて行く。その過程では、話し合いの活動が繰り返され、全員が納得する内容を目指すためにオーディション等による選抜など、児童にとって痛みを伴う対話と協働による活動も経なければならなかった。しかし、達成できた際には、リアルな音楽表現の楽しさを体験するとともにその過程において、後述する「指導の姿」にもあるように社会性や協調性、自己表現力の高まりが見られたのである。

図1.

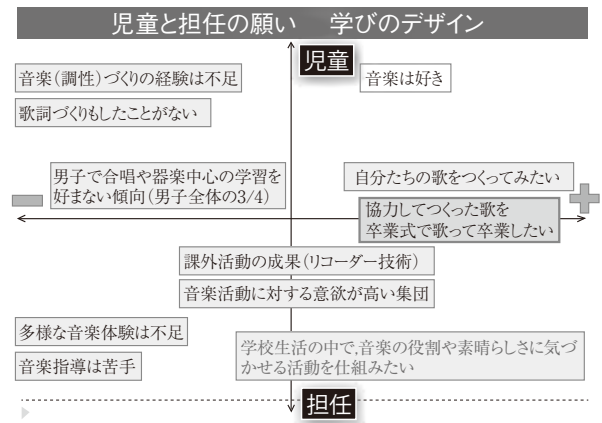


図2.

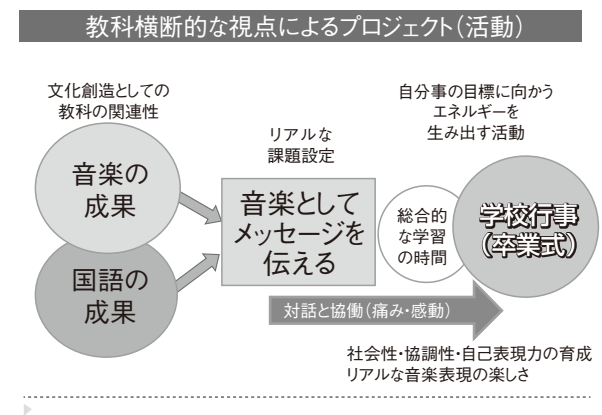


図5.:教材モデル



図6.:児童のワークシート例



4.3 児童の姿

プロトコル①②の段階では、理解やスキルの定着に個人差が見られ、達成できなかった児童も見られた。しかし、プロトコル⑥の段階になると、グループ学習での対話や教え合い、個別指導により全児童が作品を提出し、発表することができた。(図7)

3.2で記述した、オーディションによる作品の選択においてオーディションの基準をどこに求めるのか、せっかくつくったのに採用されなかった児童にどう配慮するのかについて、結論的にはそれについて不満や不平を訴えたり、記述したりする児童はいなかった。

授業中における発話やワークシート等の記述では、オーディションで多数を獲得した作品には「イメージにあっている」「とてもいい」など、肯定的な評価が多く寄せられていた。自分で学習として音楽をつくることができた達成感があれば、全員の協働による作品を、全員で成功させたいという活動のゴールに向けた気持ちの方が尊重されたのではないかと考えられる。

5 研究の成果

学習のプロトコルを明確にする事で、16人中、15人が音楽づくり（旋律創作）を達成した。実践の前後で、音楽づくりの学習について「できない」と、「できる」の人数を調べたところ、実践前、やってみたいと思っているが、難しくできないという否定的な考えが大半だった男子の肯定的な評価が、図8.のように増加した。

図7.: 児童の作品

① せんてつろつ
(そっさ) - しは (おれり) の し
② おきから音を強式。(1分間に3回)
③ 歌詞を入れろ。
④ リズムをつけろ。
⑤ オコン - ④に似せろ。
⑥ 音を変化させる。
・ ずらして見よう。
・ 和音の中心音にしよう。

② せんてつろつ
(もこ) ぶんき (おれり) の し
② おきから音を強式。(1分間に3回)
③ 歌詞を入れろ。
④ リズムをつけろ。
⑤ オコン - ④に似せろ。
⑥ 音を変化させる。
・ ずらして見よう。
・ 和音の中心音にしよう。

③ せんてつろつ
(こ) ぶんき (おれり) の し
② おきから音を強式。(1分間に3回)
③ 歌詞を入れろ。
④ リズムをつけろ。
⑤ オコン - ④に似せろ。
⑥ 音を変化させる。
・ ずらして見よう。
・ 和音の中心音にしよう。

④ せんてつろつ
(こ) ぶんき (おれり) の し
② おきから音を強式。(1分間に3回)
③ 歌詞を入れろ。
④ リズムをつけろ。
⑤ オコン - ④に似せろ。
⑥ 音を変化させる。
・ ずらして見よう。
・ 和音の中心音にしよう。

⑤ せんてつろつ
(こ) ぶんき (おれり) の し
② おきから音を強式。(1分間に3回)
③ 歌詞を入れろ。
④ リズムをつけろ。
⑤ オコン - ④に似せろ。
⑥ 音を変化させる。
・ ずらして見よう。
・ 和音の中心音にしよう。

⑥ せんてつろつ
(こ) ぶんき (おれり) の し
② おきから音を強式。(1分間に3回)
③ 歌詞を入れろ。
④ リズムをつけろ。
⑤ オコン - ④に似せろ。
⑥ 音を変化させる。
・ ずらして見よう。
・ 和音の中心音にしよう。

図8.

男 (9)	否定的	肯定的
事前	8	1
事後	0	9

女 (7)	否定的	肯定的
事前	4	3
事後	1	6

- ・男子：「実施前：できない8人，実施後：できない0人，できる9人」で直接確率計算した結果，その偶然確率は $P=0.0002$ （片側検定）であり，有意水準5%で優位であった。したがって単元学習後，音楽づくりは難しくてできないと考える児童は減ってきており，本単元は音楽づくりの学習の改善に効果があったと考えられる。
- ・女子：「実施前：できない4人，できる3人」「実施後：できない1人，できる6人」で直接確率計算した結果，その偶然確率は $P=0.1329$ （片側検定）であり，有意水準5%で優位ではなかった。したがって単元学習後，音楽づくりは難しくてできないと考える児童は明らかに減ってはならず，本単元は音楽づくりの学習の改善に効果があったとは考えられない。

このことから，本実践では，特に男子で音楽づくりの成果に対する評価が高く，歌唱や器楽の技能のレベルに関係なく学習に達成感をもつことができたと言える。単元全体を通して，自分たちの生活に根ざす感性を，対話による活動により，詩と音楽で協働して表現することができたことに満足する児童が17名中16名となった。（1名は調査前後に欠席）最後に児童の感想の一部を記す。

- ・（旋律のつくり方の）意味がわかると面白い。（F.R.）
- ・音楽はどちらかというと苦手な方だったけど，やり方がわかってメロディーができて（自分は）すごいと思った。（K.T.）
- ・自分もできてよかったけど，他の人の（旋律）がとてもよくて，最後に集まっていい歌になって嬉しかった。（K.T.）
- ・卒業式は悲しいイメージがあるけど，勇気をもてる歌になった。

6 教員養成課程における創作実践からの考察

6.1 金沢大学の教員養成課程におけるリズム楽曲の創作実践からの考察

複数人で多声部による曲を創作するという環境が，音楽を構成する最小の断片である動機（モチーフ）への意識や音楽の仕組みへの関心をより高めることに有効である，という仮説のもと，本稿では，個人で創作した作品と，グループで創作した作品の楽譜を比較し，設定した音楽の構成要素の出現回数から，対話的・協働的な創作活動の有効性を検討する。

6.2 実践方法について

本稿では，小学校の教科に関する科目として開講されている授業「ソルフェージュ基礎」での実践結果を考察する。この授業は，「ピアノ基礎」（弾き歌いを含める実技指導）を受講する前の学生向けに開講されており，基礎的な楽典事項の学習を中心とした集団講義である。受講生の専門科目は音楽に限らず，毎年40名程度の学部2年生が受講する。本稿で取り上げる実践は，全15回の講義中，第3回から第5回の講義にかけて取り組む「リズム楽曲の創作発表」である。授業実践の内容は次の通りである。

- ① リズムのボキャブラリーを増やすため，キャロリン・グラハムの『ジャズ・チャンツ』を下地に筆者が独自に作成したリズム学習教材を用いる。英語の口語表現に表れるリズムを楽譜で視覚的に，実際にリズムを演奏して感覚的に捉える練習を帯活動として，毎週20～30分程度行う。（第1回講義～第15回講義）
- ② 拍子と音価の関係について，基本的な楽典事項を学習する。（第3回講義）
- ③ 個人で，3/4拍子と4/4拍子のリズムを創作し，クラス全体でリズムリレーを行う。（第3回講義）
- ④ 2，3人のグループを組み，タイトルを付したリズム・アンサンブル楽曲を創作し（第4講義），発表する（第5回講義）。

分析は，第3回講義において個人で創作したリズム楽曲と，第5回講義においてグループで発表したリズム楽曲の楽譜を対象に行った。設定した音楽の構成要素が出現する回数をそれぞれカウントし，個人で創作した場合と，グループで創作した場合で，音楽の構成要素に対する学生の意識がどれだけ変化したかを明らかにする。

6.3 分析結果

本稿においては，①リズム動機がそのままの形で反復されている，あるいは繰り返されているもの，②前後の特徴

や、音符と休符とを入れ替えるなど変化が加えられているもの、③動機が拡大・縮小されているものをターゲットとした。個人で創作したリズム楽曲、グループで創作したリズム楽曲のそれぞれについて、①～③の特徴が出現した回数を調べ、グラフ化した。この実践では、14グループが作品を創作し発表したが、個人の作品を提出していない者を含む4つのグループの結果を除いた10グループの結果が図9～18である。

グラフの縦軸は、①～③の特徴が出現した回数を表し、横軸の1～3の数字で、ターゲットごとの結果をまとめている。2人もしくは3人グループのメンバー個人の作品に表れる回数の特徴ごとに左から並べ、グループ作品に表れる回数は右端に濃黒の縦棒で示している。

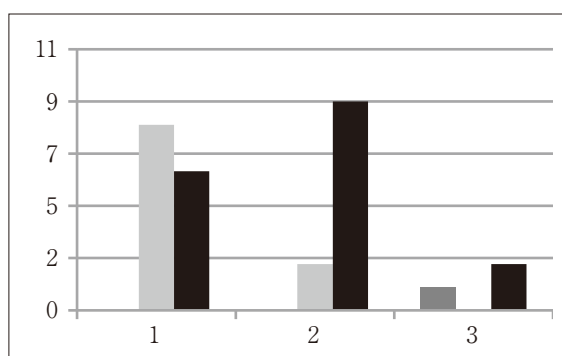


図9. グループA (2人組) の結果

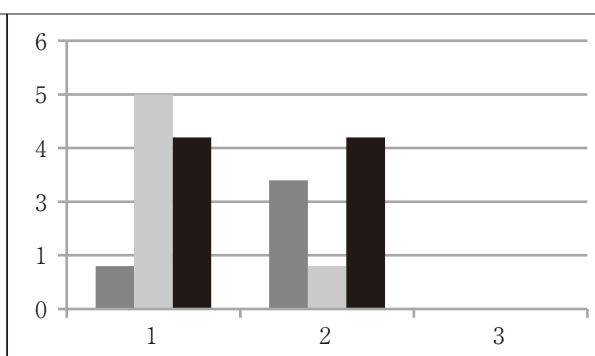


図10. グループB (2人組) の結果

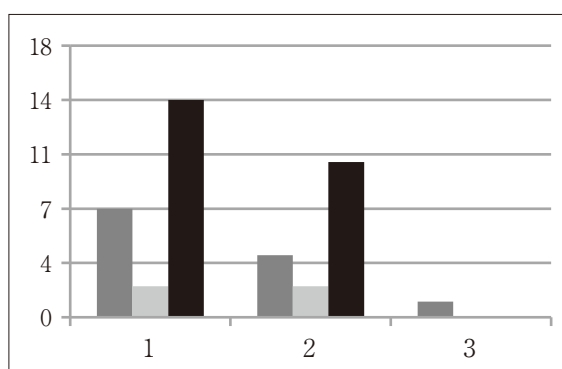


図11. グループD (2人組) の結果

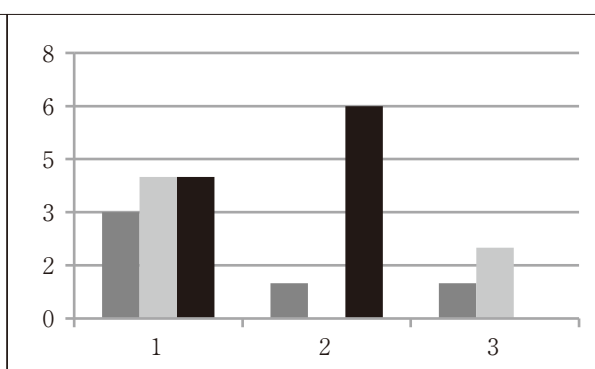


図12. グループE (2人組) の結果

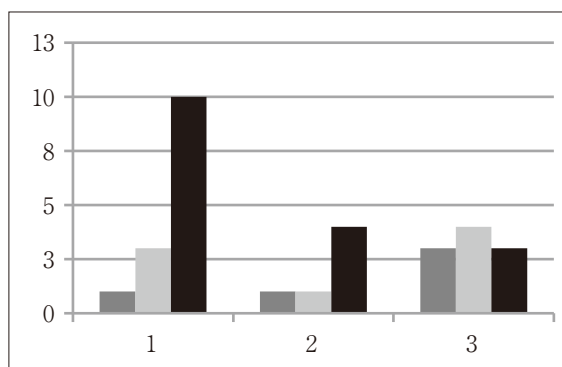


図13. グループF (2人組) の結果

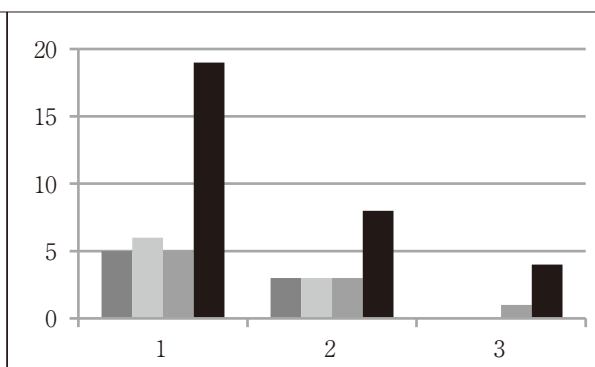


図14. グループH (3人組) の結果

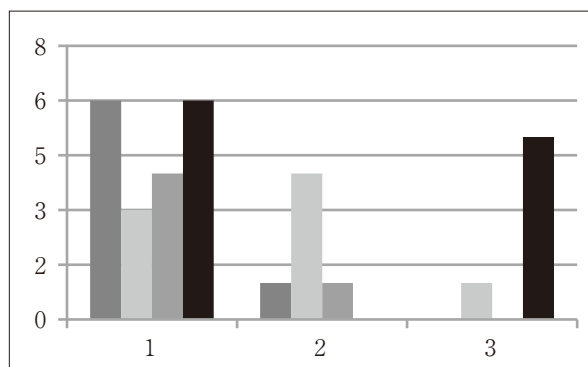


図15. グループJ（3人組）の結果

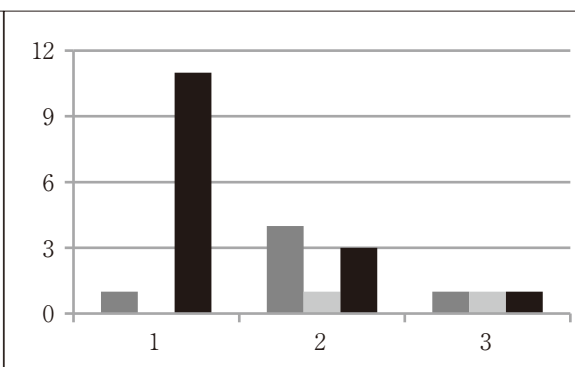


図16. グループK（2人組）の結果

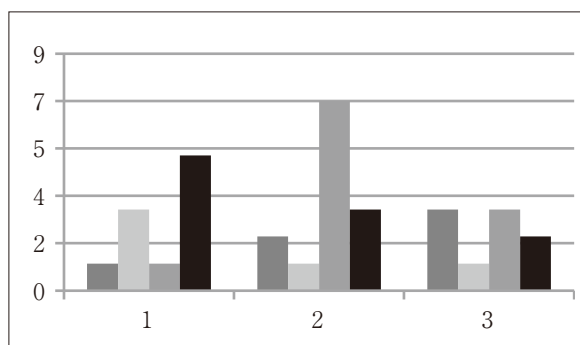


図17. グループL（3人組）の結果

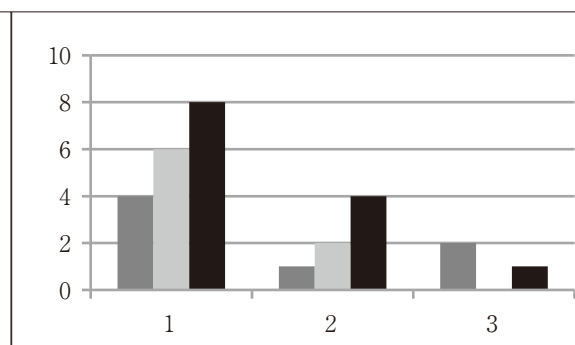


図18. グループN（2人組）の結果

- ① の特徴においては、個人で創作した楽曲よりもグループで創作した楽曲の方が増えたケースが19、減ったケースが2、変化がないケースが2
- ② の特徴においては、個人で創作した楽曲よりもグループで創作した楽曲の方が増えたケースが18、減ったケースが5
- ③ の特徴においては、個人で創作した楽曲よりもグループで創作した楽曲の方が増えたケースが10、減ったケースが7、変化がないケースが6

どの特徴に関しても、個人で創作した楽曲よりもグループで創作した楽曲での出現数が増加している。減少しているケースはゼロではない。グループA、Bの①（図9、10）、グループLの②（図17）に見られる減少ケースは、個人作品に過剰出現していたものがグループ作品で適性数に落ち着いたと見ることもできる。しかし、動機の拡大・縮小については、全体的に出現数が少なく、出現数が減少したケースが多いこと、また増加したケースと減少したケースの差が小さいことが特徴的である。これについては、動機を拡大・縮小させる変化について、その技術がまだ定着していなかったことが原因として考えられる。

6.4 考察と今後の課題

以上の結果より、複数人で多声部による曲を創作するという環境が、学生一人一人の動機（モチーフ）や音楽の仕組みに対する意識をより高めるのに有効である、という仮説は支持された。学生の多くは、個人で創作する時よりもグループで創作する時の方が、より頻繁に動機を反復、変化させており、動機を活用して作曲している傾向は顕著である。

その要因の1つは、グループで1つの作品を創作していく過程において、動機（この実践ではリズム断片）をどのように配置し、変化させていくのか、という対話がグループ内で促されたためだと考えられる。音楽を構成する最小の断片である動機が、1つのコミュニケーションツールとしての役割を果たしたのではないかと筆者は考える。

また、もう1つの要因は、多声部による音楽を創作する環境下において、ある声部に表れた動機を他の声部が模倣したり、変化させたりする工夫が比較的容易に行われたためだと考えられる。単一声部の曲を創作する場合、特定の動機の反復ばかりでは音楽に変化が生じ難いため、退屈に感じられ、学生はあまり積極的に動機を反復させようとし

ない可能性はある。しかし、多声部による曲であると、同じ動機の繰り返しでも演奏するパートが変われば音色は変化し、同じ動機を1人で演奏するのと3人同時に演奏するのでは音の厚みが増え、テクスチャの違いを構成要素として取り入れることができる。学生自身が、音色の変化やテクスチャの違いを意識していたかどうかを楽譜から判断するのは不可能である。しかし、複数人での協働であるため、一部分考えては演奏してみる、メンバーの演奏を聴いてみる、の繰り返し作業の中でそれぞれの変化により生じる音響的な違いを判断材料として選択していたことは学生の行動やコメントから明白である。今後、学生の意識の変化がコメントに表れている質問紙の分析や、創作過程および発表段階で、グループ内でどのようなやりとりがされていたのか、学生の行動分析も加えて検証していく必要がある。

本実践を通して、対話的・協働的な活動環境が及ぼす効果を一部実証することができたが、それと同時に、創作活動には、動機、すなわち音楽を形成するピースと、そのピースの特徴を体得できる環境が必須条件と成りうるという示唆を得た。これについても、対象を替えて検証していく必要がある。

7 総 括

本稿の小学校校での実践においても生じた、集団による創作活動でしばしば起こる問題やその解決過程は、対話的かつ協働的学びの実践でこそ子どもたちが遭遇することができ、人との関わりを学ぶ好機にもなるのである。本稿で取り上げた事例では、幸いにも児童らが協調性をもって、採択された作品への共感を寄せることができていた。筆者らのこれまでの実践から、小学生、大学生に限らず、作品制作の過程においては、持ち寄られた複数の案の中から1人のアイディアに絞らざるをえない状況はしばしば生じ、「Aさんのアイディアだけが採用されて、自分の案は使われなかった。それならばなぜ自分が案を出す必要があったのか」と葛藤する場面も見受けられた⁽⁴⁾。しかしながら、その後の対話を経て「皆が意見を出し合うからこそ、より良いものを選ぶことができ、全体の向上につながる」とした気づきを得られるように導かれていることが、児童や学生へのパフォーマンス評価や記述からも読み取ることができた。

これらは音楽的な学びに留まらず、心の成長に大きく関わる経験であり、主体的・対話的で深い学びを適切に実践することは、人間性の育成にも深く寄与することを示す例であると捉えられる。活動の後に、成功したところ、改善すべきところなどを振り返り、整理することで、子どもたち、学生の主体的・対話的な活動を評価し、次の活動への意欲につないでいくことは重要である。音楽は時間芸術であり、その場で消えてしまうものであるが、このように活動を振り返ったり、言語化したりすることで、音楽経験を深い学びにつなぐことができるだろう⁽⁵⁾。

教員養成課程の学生への実践事例では、上越教育大学においても学部3年次必修科目である「初等音楽科指導法」において、身体表現活動を導入した、対話的、協働的な音楽づくりに長年取り組んできた。グループ活動には、オルフやダルクロワーズの音楽教育メソッドに基づくアクティブ・ラーニングを継続してきたが、個人による創作活動よりも、グループによる対話的な活動形態を仕組むことで、音楽の諸要素を幅広く生かした創作表現が創出される傾向が検証された⁽⁶⁾。

この検証結果は、本稿の金沢大学で得られた成果と共通するものである。加えて、創作を実際に体験することで、仲間から想を得たり、自らも工夫しチャレンジを繰り返したりすることを経て、学生が将来の教育実習や、教育現場での実践可能性をより具体的に意識できるようになることなどが、上越教育大学の「初等音楽科指導法」受講生による授業後の感想記述及び、記述された頻出語句の共起ネットワーク図（KH Coder）への分析からも明らかになった⁽⁷⁾。仲間の発想によって、自らの価値観を拓け、自らもアイディアを他者に伝えることで共有する喜びを見出すなど、対話による創作活動の意義は計り知れない。教師からの一方的な知識や技能の伝達から受動的に受け取る学びではなく、自らが主体的に試行錯誤し、仲間と共にたぐり寄せることで得られる学びの体験は、学習者に強い意識の変化をもたらすものと捉えている。児童や学生が主体性を持ち、対話によって学びを深めていくためには、「自分で考え、仲間とともに創ることが楽しい」という意欲や自信が必要不可欠となる。それを培うのは、毎回の学習で積み重ねられる、仲間と共に創るという経験であろう。また、本稿の小学生、大学生に共通してみられるように基礎的な知識・技能が定着していることが、そのような活動を支える重要な要素となるのである。

音楽活動は本来、対話的であり、協働的なものであるといえよう。自ら声や音を出し、感性を育み合いながら、自己や他者の心と深くかわり合う活動であるからだ。その特性を活かした音楽科ならではの活動を仕組み、子どもたち、学生たちが互いの思いを伝え合いながら表現を紡ぐ時、様々な会話が弾み、生き生きとした表情が引き出され、活動はどんどん活気に満ち溢れていく。今後もそうした授業づくりをめざし、対話的で協働的な創作活動を実現する

具体的な活動について積極的に探っていきたい。

参考文献

- (1) 津田正行, 季刊音楽鑑賞教育 Vol.19 特別寄稿「音楽科における授業改善の現状と課題Ⅱ－音楽づくり／創作を中心に」, pp.50-53, (2014)
 - (2) 奈須正裕, 上越市立大手町小学校 平成29年度研究紀要, pp.110-111, (2017)
 - (3) 今成満「アクティブ・ラーニングの学習プロセスによる習得学習」, 時得紀子編, 「芸術表現教育の授業づくり」 三元社, pp.215-219, (2017)
 - (4) 時得紀子 第1章「主体的・対話的で深い学び／実践との関わり 実践編」『最新 初等科音楽教育法 2017年告示小学校学習指導要領 準拠小学校教員養成課程用』, 音楽之友社, pp.50-51, (2018)
 - (5) 時得紀子「総合表現型カリキュラムの実践への一考察」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 教育実践学論集 第11号, pp.155-166, (2010)
 - (6) 飯村諭吉, 時得紀子, 「初等教員養成課程の音楽指導法をめぐる実践的考察 —アクティブ・ラーニングによる身体表現活動に焦点を当てて—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 教育実践学論集 第18号, pp.163-171, (2017)
 - (7) Noriko Tokie “Integrating music with physical expression”, Proceedings of the International Society for Music Education (ISME) 33rd World Conference on Music Education, Baku, Azerbaijan, pp.177-184, (2018)
- 『Jazz Chants —OLD AND NEW』Carolyn Graham, Oxford University Press, ox-4366991
- 岡田暁生「音楽について語ること黙すること」『季刊 音楽鑑賞教育』vol.13, pp.44-47, 公益財団法人 音楽鑑賞振興財団, (2013)
- 浅井暁子, 横山舞「読譜力と記譜法の相関関係についての考察—音楽教材への発展—」金沢大学人間社会学域学校教育学類附属教育実践支援センター編『教育実践研究』第34号, pp.13-25, (2008)
- 山本文茂「音楽教育の概念と構造」『これからの音楽教育を考える 展望と指針』, 音楽之友社, pp.8-17, (2006)

Creative Music Making with Interactive Cooperative Activities: a Practice That Targets Elementary and Teacher-Training Course Students

Mitsuru IMANARI* · Akiko ASAI* · Noriko TOKIE**

ABSTRACT

In this research, the authors investigated the validity of, and problems in, creative music-making with interactive and cooperative activities. This time, we focused on actual music classes intended for elementary and undergraduate students.

First, in an elementary class, we tried to coordinate the class through a group work activity. Consequently, although in this class, a large percentage of male students liked music despite the fact that most were not good at music, we found that the group work activity encouraged male students to join the class more positively than they did usually. In addition, all of the students were able to compose melodies.

Second, in an undergraduate class, we gave the students opportunities to compose rhythm pieces individually and in groups. Upon comparing the scores of individual pieces and those of group pieces, we found that the group work activity encouraged them to develop music by repeating and varying several rhythms motifs. In addition, all of students became aware of musical structure.

Creative music-making is not just about students creating music but also about making students conscious about their future in their field of academics, and impressions like these were commented upon, which became clear after class.

* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph.D. Program)

** Music, Fine Arts and physical Education